

Funcionamento da língua: descoberta, integração, jogo e criatividade*

Luís Barbeiro

Introdução

O domínio de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, dominado pelo conhecimento gramatical, diverge dos restantes domínios por não coincidir, enquanto tal, com nenhuma das competências de utilização da língua: ouvir, falar, ler, escrever. Contudo, espera-se deste domínio de ensino-aprendizagem da língua não apenas um conjunto isolado de saberes gramaticais, mas também a capacidade de estabelecer a relação com os outros domínios, ou seja, com o uso da língua.

Essa é uma orientação expressa nos programas de Língua Portuguesa do ensino básico, ao defenderem um «percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua», assente na observação e aperfeiçoamento de discursos, na estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, na resolução de problemas linguísticos, na experimentação funcional e lúdica com vista à descoberta da própria língua.

O projecto que se desenvolveu procurou efectuar a activação do conhecimento gramatical em ligação com os outros domínios de ensino-aprendizagem da língua. Para tal, o conhecimento metalinguístico e a reflexão sobre a língua foram conjugados com a criatividade, associada a estratégias lúdicas, com a relação pessoal que o sujeito estabelece com a linguagem e com a capacidade de o sujeito efectuar um discurso sobre a própria linguagem.

A estratégia adoptada teve como componente nuclear a construção de textos que dão relevo a determinadas características linguísticas pré-estabelecidas.

Objecto de estudo

O estudo incidiu sobre as manifestações de consciência (meta)linguística ligadas à produção de textos criativos que evidenciam determinadas características linguísticas.

* Este texto apresenta uma síntese do projecto *Funcionamento da língua: descoberta, integração, jogo e criatividade*, que foi apoiado pelo Instituto de Inovação Educacional, no âmbito da Medida 2 do Sistema de Incentivos à Qualidade de Educação. Colaboraram no projecto as professoras Célia Barbeiro, Isabel Domingos e Teresa Grilo.

As manifestações de consciência (meta)linguística analisadas foram registadas durante o processo de escrita em grupo e após essa produção, por meio da explicitação pelos sujeitos da tarefa realizada.

Questões de investigação

As questões de investigação que estiveram presentes na realização do estudo são a seguir indicadas:

- i) Qual o lugar do estudo do Funcionamento da Língua na relação que os alunos estabelecem com a disciplina de Língua Portuguesa? Esta questão, que não decorre especificamente do objecto de estudo enunciado, tem um alcance mais geral: visou caracterizar a relação dos sujeitos com o domínio do Funcionamento da Língua, no quadro do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.
- ii) A imposição, por meio de estratégias lúdicas, de determinadas características linguísticas aos textos que os alunos deverão produzir, reflectir-se-á durante o processo pela activação funcional, ligada à construção do texto, dos termos que são objecto de estudo no domínio relativo ao Funcionamento da Língua? Qual o lugar desses termos, no âmbito da referência à própria linguagem, no decorrer do processo?
- iii) Os critérios de decisão e fundamentação relativos às características linguísticas específicas que o texto deverá apresentar, por determinação da tarefa, emergem durante o processo? Verifica-se um processamento consciente da linguagem, por meio de análise e reflexão, quanto a esses requisitos?
- iv) Estando em foco a relação do sujeito com a linguagem, coloca-se a questão: que propriedades e relações se tornam salientes para o sujeito durante o processo de escrita, de forma a captarem a sua atenção? Elas limitam-se às propriedades e relações subordinadas à execução da tarefa?
- v) Na explicitação da actividade de construção do texto, em momento posterior à sua realização, em que medida serão reactivados os termos metalinguísticos para dar conta das propriedades linguísticas e textuais que o texto apresenta?

Estudo do funcionamento da língua: que objectivos?

Duarte (1991) atribui ao estudo do funcionamento da língua uma posição central, nuclear, em contacto com todos os outros domínios: ouvir, falar, ler, escrever. O funcionamento da

língua é assumido «quer enquanto instrumento consciencializador, diversificador e aperfeiçoador dos usos, quer como processo de descoberta e factor de desenvolvimento linguístico» (p. 59).

A multiplicidade de objectivos é evidenciada pela autora num artigo posterior, ao responder à questão «Ensinar gramática: para quê e como?» (Duarte, 1997). Situa os objectivos da análise e reflexão sobre o funcionamento da língua em três vertentes: a vertente instrumental, a vertente relativa aos valores e a vertente cognitiva. O domínio do Português padrão, o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, a aprendizagem de línguas estrangeiras constituem campos de acção para o ensino da gramática como instrumento. O desenvolvimento de valores faz emergir objectivos ligados à auto-confiança dos alunos na utilização da língua e ao aprofundamento da tolerância e descoberta dos outros perante a diversidade cultural e linguística. A actividade de descoberta pode ter como objecto a própria língua, visando o conhecimento deste instrumento que «utilizamos para exprimir o que pensamos, para comunicar com os outros com objectivos sociais, profissionais e afectivos» (p. 73).

Em Barbeiro (1999a), defende-se que a estas dimensões (instrumental, de afirmação de valores e cognitiva) se podem juntar as dimensões criativa, pessoal e discursiva.

Tomando consciência das características da língua, o sujeito tem a oportunidade de aceder, de forma reflectida, à dimensão criativa, imprimindo determinados traços aos objectos linguísticos. (Barbeiro, 1999a, p. 98)

A dimensão instrumental não se opõe à dimensão criativa. Pela via criativa, a língua torna-se instrumento de novas potencialidades.

A dimensão pessoal funda-se no facto de a linguagem fazer parte das vivências do sujeito. Tornando-se consciente da relação que estabelece com a linguagem, ele pode orientá-la no sentido de conquistar novos meios e descobre a própria linguagem, que passa a existir como objecto.

As diversas dimensões podem afluir a uma outra vertente em que o sujeito utiliza a linguagem para construir um discurso sobre a própria linguagem, podendo expressar aspectos ligados a qualquer das outras dimensões. Esta dimensão metadiscursiva poderá adoptar diferentes graus de explicitação, desde um nível global, holístico, que poderemos associar à consciência linguística, até um nível de descrição e análise que poderá mobilizar conceitos gramaticais, correspondente a um conhecimento metalinguístico (cf. Titone, 1988; Sim-Sim, 1998).

Nogueira (1999) realça o valor formativo que advém do ensino da gramática, ligando-o à dimensão cognitiva, por meio da realização de operações intelectuais como «comparar, classificar, analisar, inferir regularidades, formular juízos, categorizar, conceptualizar» (p. 105). Estabelece também uma ligação deste valor formativo com o nível sócio-afectivo, «já que todo o acto de conhecer implica uma tomada de posição, uma atitude, uma transformação, deixando algo como uma espécie de marca resultante da *relação sujeito-objecto* (...)» (p. 105).

No processo de escrita, o sujeito acede a diversos níveis de consciência, com vista à tomada de decisão entre as possibilidades existentes para a construção do texto e fundamentação dessas decisões. No processo de escrita em grupo, as decisões e respectiva fundamentação são susceptíveis de serem explicitadas na interacção entre os sujeitos (cf. Barbeiro, 1999b).

No projecto desenvolvido procurou-se aprofundar a relação do sujeito com a linguagem, por meio da ligação do domínio do Funcionamento da Língua aos restantes domínios. Em resultado dessa ligação, a linguagem não está presente apenas enquanto instrumento, mas revela-se também enquanto objecto.

Metodologia

Sujeitos

Estiveram envolvidas no estudo cinco turmas do ensino básico de escolas do sistema de ensino público da região de Leiria, num total de 108 alunos.

A motivação para a integração na amostra consistiu no facto de serem leccionadas na disciplina de Língua Portuguesa pelos professores que participaram no Projecto. Dado que se procurava recolher elementos acerca do desenvolvimento de determinado tipo de actividades nas aulas de Língua Portuguesa, não se homogeneizou a amostra quanto ao número de sujeitos em cada nível. Uma vez que a professora do sexto ano leccionava duas turmas, decidiu-se integrar as duas turmas no Projecto, obtendo-se assim um alargamento horizontal da amostra que poderia ser enriquecedor. Deste modo, ficaram integradas uma turma do 1.º ciclo (com 17 alunos, 15 dos quais são do 4.º ano e 2 do 3.º ano de escolaridade), duas turmas do 6.º ano de escolaridade (com 26 e 24 alunos) uma turma do 8.º ano de escolaridade (com 19 alunos) e uma turma do 9.º ano de escolaridade (com 22 alunos).

Não está primordialmente em causa no estudo uma comparação estrita entre os níveis de escolaridade. As actividades, apesar de terem a mesma orientação, não foram comuns aos

quatro níveis. Procurou-se uma integração nas actividades dos conteúdos programáticos leccionados nas turmas.

A diversidade habitualmente encontrada nas turmas, quer quanto a indicadores sócio-económicos e culturais quer quanto ao rendimento escolar, está também presente na amostra integrada no estudo, como se pôde verificar através de um inquérito que integrava elementos relativos à caracterização sócio-económica e cultural.

Tratou-se, em síntese, de um estudo que teve por base uma amostra disponível, não-probabilística. Este afastamento do modelo estritamente experimental tem a virtualidade de colocar a observação em presença da diversidade que encontramos a cada momento nas nossas escolas, mas deve ser tido em conta, como factor de precaução, quanto a generalizações a partir dos resultados.

Tarefas

A característica comum às tarefas analisadas consistiu na construção em grupo de textos criativos, com recurso a mecanismos de jogo, tendo por base instruções que colocam em relevo determinadas características e relações linguísticas. Essas características e relações integram os conteúdos programáticos leccionados nos anos de escolaridade em causa. Pelo facto de o texto a criar dever colocar em relevo a própria linguagem, privilegiou-se o texto poético.

As actividades encontravam-se estruturadas por determinadas etapas, sendo a etapa inicial a constituição de um «banco» de recursos de vocabulário, a partir do qual se poderia desencadear o processo de escrita, embora fosse salvaguardada a possibilidade de decisão por parte dos alunos quanto à integração dessas ou de outras palavras.

Apresenta-se em apêndice, de forma sintética, a descrição de cada uma das actividades.

Procedimentos

A realização das actividades efectuou-se após o tratamento dos conteúdos gramaticais em causa, nas aulas anteriores, segundo a programação do professor das turmas.

Cada actividade era acompanhada por folhas de trabalho que eram distribuídas aos alunos e que incluíam as instruções e linhas para a realização das tarefas. Nas folhas de trabalho, o projecto era referido pela denominação *Linguagem e criatividade*.

Os alunos tinham ainda acesso à consulta livre dos apontamentos das aulas, dos manuais e gramáticas ou de outros materiais de apoio, como folhas utilizadas pelos professores para sistematização.

A sequencialização em etapas permitiu a subdivisão da actividade por mais do que um tempo lectivo quando se considerou que a realização de toda a actividade num tempo ou hora lectiva constituía uma sobrecarga.

Os trabalhos eram realizados na sala de aulas habitual, excepto por parte de um grupo que se deslocava a uma outra sala, acompanhado pelo investigador, a fim de realizar o registo vídeo da interacção entre os alunos enquanto realizavam a tarefa.

Após a conclusão, recolhiam-se os trabalhos e solicitava-se aos alunos que preenchessem uma ficha de avaliação da actividade, que incidia sobre o grau de adesão, as dificuldades sentidas e o grau de satisfação quanto ao texto criado.

Para além da execução e do preenchimento da ficha de avaliação foi integrada nos trabalhos uma tarefa de explicitação da actividade desenvolvida.

Recolha de dados

Os dados analisados foram obtidos por meio de inquérito, em relação a elementos da caracterização sócio-cultural e a elementos respeitantes ao processo de ensino-aprendizagem, por meio da recolha dos textos produzidos nas tarefas de escrita e por meio de registos *audio* e *video* do trabalho desenvolvido pelos grupos que se deslocaram a outra sala para a construção do texto em grupo.

Estes registos foram realizados com conhecimento dos alunos, por uma câmara que se encontrava visível a um espaço suficiente para enquadrar todos os elementos do grupo (3 ou 4 elementos). Cada turma foi objecto de observação e registo em duas actividades de entre as apresentadas, uma realizada no segundo e outra no terceiro trimestre. Os grupos registados não foram os mesmos.

Os registos foram posteriormente objecto de transcrição.

Análise de dados

A análise das transcrições, cujos resultados constituem a base fundamental do estudo apresentado nos capítulos seguintes, incidiu sobre:

- *a referência à própria linguagem* — ou seja, os mecanismos que os sujeitos utilizam para referir o objecto linguístico que se encontram a trabalhar; o facto de se tratar de um trabalho linguístico e de a tarefa se realizar em grupo obriga-os a explicitarem as unidades que estão a ser alvo desse trabalho. Quais os mecanismos que são utilizados

para efectuar essa referência metalinguística? Qual o lugar da metalinguagem, designadamente daquela que configura a tarefa, nessa referência?

- *os factores tidos em conta pelos alunos para a tomada de decisão e respectiva fundamentação, no âmbito do processo de construção do texto* — a necessidade de chegarem à construção de um único texto obriga-os a negociarem, a discutirem, a apresentarem argumentos perante os colegas para a defesa ou contestação das propostas. Quais os níveis de fundamentação atingidos na realização da tarefa? Quais os princípios linguístico-textuais e de realização da tarefa que orientam a construção do texto?
- *a colocação em relevo da própria linguagem na interacção entre os alunos, por meio da ocorrência de jogo verbal* — a linguagem não constitui um bloco monolítico, fechado sobre si, mas abre-se ao estabelecimento de novas relações; ao estabelecerem a relação com a linguagem na comunicação com os colegas, ao trabalharem a própria linguagem na construção do texto, esta não se fecha sobre si própria, mas pode desencadear novas relações, ou seja, eclodir por meio do jogo verbal, que assenta na colocação em relevo das próprias características linguísticas. Quais as vias de relacionamento entre o sujeito e a linguagem que a ocorrência de jogo verbal revela?

A análise da referência metalinguística foi também efectuada em relação aos textos de explicitação da actividade produzidos pelos alunos.

Resultados

Relação com o domínio do funcionamento da língua

Os quadros seguintes apresentam os resultados relativos à relação dos sujeitos com os diversos domínios de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo por base a ligação afectiva (gosto pessoal) e a ordenação segundo a preferência.

No Quadro 1, o nível médio global é obtido atribuindo o factor multiplicativo de pontuação correspondente à resposta indicada (desde 1 para o nível de adesão mais baixo, até 5 para o nível mais elevado) e efectuando a média respectiva. No Quadro 2, a pontuação também é obtida aplicando um factor multiplicativo correspondente à preferência indicada (desde 4 para a primeira posição, até 1 para a 4.^a posição, na ordem decrescente de preferência).

Quadro 1
Relação pessoal com os diversos domínios

Gosto pessoal	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	Global
		T1 n=26	T2 n=24			
Com. oral	3.3	3.8	4.2	3.7	3.7	3.7
Leitura	4.2	3.9	3.8	3.2	3.6	3.8
Escrita	3.7	3.8	3.7	3.1	3.2	3.5
Func. da Língua	3.7	3.6	4.0	2.5	2.4	3.2

As diferenças encontradas entre os domínios, no conjunto dos sujeitos, são consideradas significativas (o valor do teste de Friedman, *Friedman two-way analysis of variance by ranks*, adoptado por não se tratar de amostras independentes, é de $F_r=24,5$, $p=0,0001$, sendo o valor corrigido para os casos de empate de $F_r=37,1$, $p=0,0001$). A ordenação global mostra que o domínio do Funcionamento da Língua ocupa a posição inferior, sendo seguido da Escrita. A Leitura e a Comunicação Oral ocupam as posições cimeiras com valores aproximados. O contributo para o contraste com o domínio do Funcionamento da Língua advém sobretudo dos níveis N8 e N9.

Quadro 2
Ordenação dos domínios segundo a preferência: pontuação¹

Gosto pessoal	N4 n=17	N6		N8 n=17	N9 n=21	Global
		T1 n=24	T2 n=25			
Com. oral	49	81	57	59	66	312
Leitura	47	72	58	41	55	273
Escrita	41	65	37	42	57	242
Func. da Língua	46	40	38	26	33	183

A ordenação solicitada acentua as diferenças anteriormente encontradas. A relação com o domínio do Funcionamento da Língua é, na globalidade dos sujeitos, a menos favorável, embora no 1.º ciclo essa tendência ainda não se encontre estabelecida. Considerando os valores globais, os contrastes são estatisticamente significativos (o teste de Friedman apresenta o valor de $F_r=46,7$, $p=0,0001$).

Referência metalinguística

No quadro seguinte são apresentados os resultados respeitantes à referência metalinguística, tendo por base a análise de uma transcrição em cada nível considerado: a

¹ Houve alunos que não responderam a esta questão ou que não procederam à ordenação, pelo que as suas respostas não foram consideradas.

actividade relativa aos graus dos adjectivos em N4 e N6 e a actividade relativa às conjunções em N8 e N9.

Quadro 3
Referência metalinguística

		N4-1 n=17		N6-2 n=24		N8-2 n=19		N9-2 n=22		Total
Termos metalinguísticos		40	17.4%	108	42.7%	102	35.3%	83	34.0%	333 (32.8%)
s/ Metaling	Sit. enunciação	129	56.1%	98	38.7%	145	50.2%	100	41.0%	472 (46.5%)
	Utiliz. metalinguística	61	26.5%	47	18.6%	42	14.5%	61	25.0%	211 (20.8%)
Total		230		253		289		244		1016

O facto de os alunos se encontrarem em situação de interacção permite que a referência à própria linguagem se faça primordialmente por meio das potencialidades de referência que a situação de enunciação faculta. A referência por meio da utilização metalinguística das próprias palavras, sem recurso à metalinguagem gramatical, por exemplo «eu gosto mais de *alegre*», também constitui um recurso frequente.

Verifica-se, contudo, que os termos metalinguísticos estão presentes na interacção entre os alunos no âmbito do desempenho da tarefa, com uma posição não negligenciável. Na globalidade, cerca de um terço das referências à própria linguagem são construídas com recurso a esses termos. Os resultados parcelares dos grupos variam entre 17.4% e 42.7%.

A relação entre a metalinguagem utilizada nas instruções da tarefa e a metalinguagem que surge na interacção entre os alunos é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 3
Termos metalinguísticos diferentes

Instruções	195	Interacção	264
Reutilizados	119 (61%)	Presentes nas instruções	119 (45%)
Não reutilizados	76 (39%)	Outros	145 (55%)

Verifica-se que, na globalidade, uma proporção bastante elevada (61%) dos termos metalinguísticos presentes nas instruções são retomados na interacção entre os alunos.

A taxa elevada de reutilização associada à verificação dos termos que são reutilizados mostra que são reactivados não apenas os termos genéricos relativos à tarefa de escrita em causa, como *tema*, *título*, *estrofe*, *frase*, *verso*, mas também termos que integram as indicações

fornecidas para a colocação em relevo das próprias relações linguísticas, como *nome*, *adjectivo*, *verbo*, *grau comparativo*, *transitivo*, *intransitivo*, *conjunção*, *locução*, etc.

A reutilização da metalinguagem presente nas instruções da tarefa não esgota os termos metalinguísticos que surgem na interacção. Eles correspondem globalmente a menos de metade (45% — com valores parcelares entre 32% e 61%) dos termos metalinguísticos utilizados durante o desempenho da tarefa.

A presença de metalinguagem não significa que os termos metalinguísticos estejam constantemente a reaparecer no diálogo entre os sujeitos, por reutilização a partir das instruções ou por utilização de outros termos na tarefa. No quadro seguinte apresentam-se os três termos mais frequentes e as respectivas ocorrências em cada grupo.

Quadro 4
Termos metalinguísticos mais frequentes

N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3
frase (5)	verso (7)	título (4)	nome (8)	nome (26)	verbo (12)
adjectivo (2)	g. c. inferior. (5)	sê (4)	adjectivo (4)	adjectivo (24)	tr. indirecto (11)
gr. normal (2)	g. c. superior. (3)	(term.) –er (4)	g. c. inferior. (3)	verso (8)	nome (10)
...

N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2
rimar (16)	verbo (13)	rimar (23)	título (6)	tema (8)
frase (8)	advérbio (8)	verso (11)	verso (4)	verso (8)
verso (5)	frase (6)	palavra (10)	final (4)	rimar (7)
...

Como se verifica no quadro, os termos nucleares das regras linguísticas estabelecidas para cada actividade surgem nas ocorrências por entre outros que são comuns à generalidade das tarefas adoptadas ou que são activados pelos alunos para a realização da tarefa.

No desempenho da tarefa, os termos metalinguísticos surgem ligados a determinadas funções, como o controlo dos procedimentos da tarefa, o controlo do texto, em que se integra a verificação da correcção ou do respeito dos requisitos estabelecidos, bem como a fundamentação das propostas, e ainda o controlo da configuração formal que o texto assumirá, designadamente quanto à distribuição pelas linhas ou à caligrafia.

Fundamentação

A componente de fundamentação, que toma a linguagem como objecto de análise e de reflexão para a tomada de decisão, está presente ao longo da interacção com vista à construção do texto. Manifesta-se por meio da valorização das propostas, quer com base no valor de verdade, quer com base numa apreciação, segundo as preferências, os desejos e objectivos, os interesses e as prioridades do sujeito. Revela-se ainda pela explicitação de argumentos que remetem para princípios relativos ao funcionamento da língua e dos textos.

Quadro 5
Natureza dos argumentos

	N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3	N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2	Total
Força de verdade	56	26	17	28	49	46	28	54	47	27	38	416
Apreciação	21	48	6	46	25	13	24	23	34	9	51	300
Princípios ling.-txt.	94	12	7	59	33	21	33	67	51	12	35	424

As duas perspectivas de valorização estão presentes no processo de construção do texto, em todos os grupos cuja interacção foi registada.

A interacção mostra que a força das propostas quanto ao seu valor de verdade, se joga sobretudo em duas dimensões: i) a da possibilidade (manifestada sobretudo pelo auxiliar modal *poder* a acompanhar as propostas) e ii) a da necessidade ou obrigação (manifestada primordialmente pelo auxiliar modal *ter de/que*). Cada actividade abre um mundo de possibilidades respeitante ao texto, mas também à execução do trabalho. Mas a tarefa expressa em cada actividade constitui igualmente uma fonte de obrigação.

A apreciação reparte-se, sobretudo, entre uma orientação positiva, que reforça as propostas (através de *bem, melhor, bom, fixe, giro, gostar*, etc.) , e uma orientação negativa, que remete para o seu abandono (sobretudo através de *mal, difícil*, e da negação dos termos positivos referidos).

A valorização não esgota a fundamentação. Os valores atribuídos fundam-se em princípios linguísticos, textuais ou relativos à execução da tarefa. A explicitação destes princípios revela argumentos considerados na análise e reflexão activadas para a construção do texto.

A frequência com que emergem os argumentos linguístico-textuais, que se situa globalmente num nível que acompanha a modalização relativa à força das propostas ou a respectiva apreciação, demonstra que esta é uma componente de análise e reflexão fundamental no processo de escrita posto em prática.

Na interacção entre os alunos, surge em evidência na análise e reflexão efectuadas em relação às propostas de texto, o requisito de coerência. Globalmente, o argumento mais frequentemente invocado, e que surge em todos os níveis de escolaridade e num conjunto alargado de tarefas, consiste na invocação da própria realidade.

Contudo, o texto nem sempre toma como universo de referência o mundo tal como o conhecemos. Nas tarefas solicitadas, isso sucedia com a actividade relativa ao grau dos adjectivos. Nesta actividade, a tarefa instaurava um universo de referência próprio, logo através do primeiro verso: *no país do incrível*, tal como era dito na explicitação da tarefa, ou «*no país das ilusões*», «*na terra do nunca*», «*numa terra distante*», «*no planeta das confusões*», «*num vale encantado*», etc., tal como foi recriado pelos alunos. Este facto criou uma divergência entre a realidade e o novo universo activado pelo texto, que passou a constituir a referência.

Entre os princípios textuais que são activados ganha igualmente relevo o princípio da não repetição, que surge associado na construção dos textos à progressão temática: o facto de já se ter inscrito um determinado tópico num ponto ou verso anterior constitui um argumento contrário a uma nova integração («*formiga outra vez não*»).

São muito mais raras as manifestações a favor da possibilidade de existir repetição. Este princípio da não repetição apresenta uma ocorrência bastante alargada nos diversos níveis, mas é susceptível de ser mediado pela própria tarefa. De facto, não aparece nas actividades A3 (Subordinação – N9-1) e A6 (Conjunções – N8-2 e N9-2), que apresentam elas próprias elevado recurso à repetição.

A progressão textual não se faz entre partes estanques. A existência de ligações temáticas por parte das propostas ao texto já existente e ao tema constitui um dos requisitos para a integração textual. Os argumentos que se ligam à unidade do texto, pela existência de um fio condutor que ligue as diversas partes, também se orientam no sentido da coesão e coerência textuais.

A invocação do género textual faz-se sobretudo à volta da característica da rima, que é associada à poesia, e da disposição dos versos.

A relação com o leitor é considerada sob a perspectiva da compreensão, para colocar em relevo a necessidade de a assegurar.

A referência às relações internas ao sistema linguístico surge ligada à salvaguarda da correcção, mas também emerge nalgumas tarefas em ligação directa com os requisitos linguísticos estabelecidos, como acontece com a actividade respeitante às subclasses dos

verbos, em que os alunos testam as funções desempenhadas pelos complementos que ocorrem com os verbos.

Para além dos argumentos referidos, que incidem sobre o texto, surge ainda uma componente de fundamentação relativa aos procedimentos a realizar para o bom desempenho da tarefa.

Saliência ou relevo linguístico

A linguagem, constituída como objecto para o sujeito, é capaz de atrair a sua atenção. A esta capacidade podemos chamar *saliência* (alargando o termo empregue por Kress e van Leeuwen, 1996, relativamente à composição visual) ou *relevo* linguístico (termo próximo, também com uma base visual, utilizado em Barbeiro, 1998, para a descrição do jogo verbal). A *saliência*, tomada como a capacidade de a linguagem atrair a atenção do sujeito, pode assentar nas relações que constróem o *relevo* linguístico.

No quadro seguinte apresenta-se a ocorrência das situações em que a linguagem, com as suas propriedades e relações, se torna saliente para o sujeito, levando-o à construção do jogo verbal.

Quadro 18
Manifestações de relevo linguístico

	N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3	N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2	Total
N.º de ocorrências	11	4	0	9	5	3	0	6	8	10	6	62

Verifica-se que a eclosão de manifestações de *saliência* linguística está presente em nove dos onze grupos, cuja interacção foi analisada. Este facto mostra a força que a linguagem possui para eclodir em relações e atrair a atenção do sujeito. Para além da procura consciente do jogo verbal, posta em prática nas actividades desenvolvidas, a linguagem adquire *saliência* de forma espontânea, levando o sujeito a torná-la manifesta na interacção com os colegas. Por exemplo, o jogo pode basear-se na semelhança formal entre as palavras que se revela ao sujeito («—*calha sempre o antónimo / — o António!*» [N6]) ou pode basear-se na exploração intencional de determinados mecanismos, como a criação de novas palavras («— *no Perango / mistu... mistura de pera com morango / Perango [risos]*» [N4])

Vertente metadiscursiva

A explicitação da tarefa após a sua realização levou à referência aos procedimentos e às relações linguísticas em que se baseava a construção do texto.

Contudo, os resultados obtidos foram diferentes nas duas situações em que se procedeu à solicitação da explicitação, o que esteve relacionado com a maneira como essa solicitação foi apresentada. No primeiro conjunto de actividades registadas, solicitou-se a explicitação integrada na folha de auto-avaliação e de uma forma genérica (os sujeitos deveriam explicar nas linhas fornecidas como havia sido construído o texto).

Os resultados obtidos, tomando como indicador a referência por meio de termos metalinguísticos, são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 7
Termos metalinguísticos na explicitação pós-produção do texto – 1.ª tarefa

Termos metalinguísticos	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	Total
		T1 n=26	T2 n=24			
Total de termos metalinguísticos ≠ (média)	48 (2.8)	59 (2.3)	78 (3.3)	39 (2.8)	47 (2.5)	271 (2.5)

Muitos alunos respondem situando-se num nível genérico, não sentindo a necessidade de explicitar em profundidade os procedimentos e as regras que trariam consigo a utilização dos termos metalinguísticos. Respondem, por exemplo, «*O nosso poema foi muito fácil. Tivemos de mudar algumas coisas.*» ou «*Foi construído com as regras e com muita imaginação.*»

Para obter um maior nível de explicitação, foi autonomizada nas actividades seguintes a tarefa de explicitação, em relação à auto-avaliação, e foi activada a representação de um destinatário (um colega de outra turma), relativamente ao qual era assumido que não tinha conhecimento da actividade e para quem a explicitação deveria ser feita.

Os resultados respeitantes a esta nova formulação são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 8
Termos metalinguísticos na explicitação pós-produção do texto – 2.ª tarefa

Termos metalinguísticos	N4 n=16	N6		N8 n=14	N9 n=13	Total
		T1 n=23	T2 n=22			
Total de termos ≠ (média)	79 (4.9)	183 (8.0)	191 (8.7)	32 (2.3)	35 (2.7)	520 (5.9)

Verifica-se globalmente um incremento da presença de termos metalinguísticos. No conjunto, as diferenças entre as duas tarefas apresentam-se como estatisticamente significativas (como mostra o valor do teste *t* de pares, unilateral, $t_{(85)} = -7,7$, $p=0,0001$).

Esse incremento ocorre nas turmas N4 e N6 de forma bastante acentuada, ao contrário do que acontece nos dois outros níveis. O facto de esse aumento não se verificar nas turmas do

8.º e do 9.º ano de escolaridade poderá dever-se às condições da realização da tarefa de explicitação, que por vários impedimentos teve de ser efectuada na parte final do ano lectivo, quando estavam a decorrer actividades de conclusão do ano, o que também originou que só uma parte dos alunos destas turmas a pudesse realizar. Por parte de alguns alunos, o empenho colocado no desenvolvimento aprofundado desta tarefa adicional foi nitidamente inferior.

Conclusões

Os resultados apresentados revelam que muitos alunos apresentam um distanciamento em relação ao estudo do funcionamento da língua.

Esse distanciamento deve-se ao carácter fechado do ensino gramatical (cf. Sousa, 1993:18), associado ao domínio restrito da metalinguagem, sem movimentos de abertura em relação à utilização da língua e em relação ao próprio sujeito.

As estratégias adoptadas constituem uma via de abertura, no sentido da reaplicação da metalinguagem com um valor funcional, no âmbito da criação textual. Essas estratégias obrigaram ao processamento da linguagem segundo características que são alvo de reflexão e de análise no módulo relativo ao estudo do funcionamento da língua. Para a criação do texto em grupo, emerge na interacção a referência metalinguística, onde detêm um valor crucial não apenas os termos gerais relativos à execução da tarefa e ao género textual, mas também os termos específicos introduzidos na tarefa para explicitar as características linguísticas que surgirão em relevo no texto.

A construção do texto implica a tomada de decisão. Nesse processo, os sujeitos têm de proceder à verificação de incorrecções e de inadequações. Têm ainda de proceder à verificação da conformidade do texto com as características pré-estabelecidas. A linguagem torna-se, por conseguinte, alvo de reflexão. Nessa reflexão sobressaem as posições do sujeito e a respectiva fundamentação, a qual pode atingir um nível de maior ou menor explicitação das características linguísticas e textuais. Os critérios de decisão e fundamentação instituídos pela tarefa emergem durante o processo de escrita. Eles colocam em foco determinadas características linguísticas que são objecto de estudo no domínio do funcionamento da língua.

A relação com a linguagem não se confina às relações pré-estabelecidas para a execução da tarefa. De forma espontânea, surgem novas relações em que a linguagem ganha relevo e que se manifestam pelo jogo verbal. Este alarga a relação entre o sujeito e a linguagem.

As propriedades linguísticas que podem estar na base do jogo verbal são muito

diversificadas (como se verifica também em Barbeiro, 1996). No âmbito do estudo, emergiram relações como a semelhança formal, a interpenetração entre o universo textual e a realidade, a utilização de expressões marcadas, a ironia, a explicitação de metáforas, a referência literal, a tautologia, as incorrecções intencionais, a utilização de proto-palavras, etc.

A saliência linguística não se confina às margens da integração textual, mas pode entrecruzar-se com ela. O jogo pode realizar-se a partir das expressões linguísticas que são propostas para integrarem o texto; pode constituir uma via para a procura de propostas; e, por outro lado, o jogo feito com palavras ou expressões sem intenção de integração textual pode ser objecto de reflexão e de recuperação para integrar o próprio texto.

Se no processo de escrita e no texto a que dá origem forem colocadas em relevo propriedades e relações linguísticas, a explicitação do processo de construção textual referenciará essas propriedades e relações. Contudo, os resultados mostraram que é necessário tornar claro o nível de explicitação pretendido, pois a construção de um texto sobre a própria actividade linguística em que se participou pode tomar rumos diversos e apresentar graus de explicitação diferenciados, tendo em conta a assunção quanto ao conhecimento e ao estatuto do destinatário da explicitação.

Implicações para o ensino-aprendizagem

Ao reflectirmos sobre as implicações dos resultados para a prática pedagógica, devemos, desde logo, ter presente que o projecto se desenvolveu num contexto de ensino-aprendizagem, integrado nas planificações dos professores participantes e em relação directa com os conteúdos relativos ao funcionamento da língua tratados em cada turma.

O principal contributo do acompanhamento e estudo das actividades desenvolvidas consiste, por conseguinte, em mostrar as potencialidades da estratégia adoptada — a construção de textos que colocam em relevo determinadas características linguísticas — para estabelecer movimentos de abertura entre o domínio gramatical e os outros domínios de ensino-aprendizagem da língua.

O trabalho sobre a linguagem, relativo a aspectos específicos do seu funcionamento, encontrou ligações com a construção do texto, durante o processo de escrita. As relações ou propriedades linguísticas, em vez de se limitarem à apresentação de exemplos, ficaram materializadas num texto, construído pelo próprio aluno. Esse texto pode ser o sustentáculo de novas relações, por meio da divulgação, fazendo-o «circular entre alunos, entre turmas, entre

escolas». No âmbito dessa divulgação, os textos criados poderão ainda ser objecto de descoberta das características linguísticas que estiveram na base da sua construção.

As actividades desenvolvidas permitiram efectuar a integração de vertentes como o conhecimento sobre a língua, a criatividade e o discurso sobre a própria linguagem.

As vias de integração que poderão ser seguidas numa determinada aula, numa determinada turma, em relação a um conteúdo específico, não se encontram confinadas aos rumos que aqui foram seguidos. Por exemplo, o desenvolvimento de todas as actividades não tem necessariamente de ser feito em grupo. Por outro lado, a colocação em relevo de determinada propriedade linguística não tem que abranger todo um texto, mas pode ter um alcance localizado num texto mais vasto, o que poderá ser obtido por reformulação textual.

A avaliação das actividades pelos alunos mostra igualmente que reúnem condições para a sua integração no processo de ensino-aprendizagem.

Cada professor, tendo em conta os diversos elementos da relação pedagógica, poderá dinamizar um rumo próprio, no qual os alunos serão uma parte interveniente na descoberta da linguagem. Essa descoberta poderá desenvolver-se nas vertentes criativa, pessoal, metadiscursiva, em ligação com a activação do próprio conhecimento sobre a língua.

APÊNDICE

ACTIVIDADES

Actividade 1 — GRAUS DOS ADJECTIVOS

Esta tarefa consistiu na produção de um poema que deveria apresentar os adjectivos na 1.^a estrofe no grau comparativo de igualdade, na 2.^a no grau comparativo de superioridade e na 3.^a no grau comparativo de inferioridade.

Para a construção do texto, os alunos cumpriam determinadas etapas, como a criação de um banco de nomes e de adjectivos que depois eram activados por meio do jogo, sendo salvaguardada a possibilidade de decisão quanto à integração ou não dos nomes e adjectivos activados por meio do jogo, com recurso ao acaso. Os alunos tinham, por conseguinte, de combinar as características linguísticas referidas com os mecanismos do jogo para a construção de um texto coeso e coerente, segundo as instruções fornecidas.

Esta tarefa foi realizada pelos alunos das turmas N4 e N6.

Actividade 2 — FUNÇÕES SINTÁCTICAS

Esta tarefa foi realizada pelos alunos do 8.º ano de escolaridade.

Consistiu na produção de um texto que se deveria apresentar como um «cacho» de funções sintácticas, pois de verso para verso era acrescentada informação adicional correspondente a uma função sintáctica, ou como um contraste «pequeno / grande», pois correspondia a um conjunto de dícticos em que o 1.º verso tinha uma função sintáctica, enquanto o segundo apresentava um número mais elevado de funções – quatro.

Actividade 3 — SUBORDINAÇÃO

Esta tarefa foi realizada pelos alunos do 9.º ano de escolaridade.

O texto a construir devia apresentar em cada estrofe a repetição de determinado tipo de frase subordinada, com retoma de algumas das palavras de verso para verso, segundo um modelo dado.

Actividade 4 — CONJUGAÇÕES VERBAIS

Esta actividade foi realizada pelos alunos da turma do 1.º ciclo do ensino básico.

A regra de construção do texto estabelecia que os versos da 1.^a estrofe deveria ter no final um verbo no infinitivo terminado em –ar e os versos da 2.^a e 3.^a estrofes deveriam terminar respectivamente, em –er e em –ir.

O tema a desenvolver era tirado ao acaso de entre um conjunto de temas susceptíveis de serem trabalhados.

Actividade 5 — SUBCLASSES DOS VERBOS

Esta actividade foi realizada pelos alunos das turmas do 6.º ano de escolaridade.

O texto a construir acerca de determinado tema sorteado deveria empregar em cada verso um verbo de uma subclasse diferente.

Actividade 6 — CONJUNÇÕES

Esta actividade foi realizada pelos alunos dos 8.º e 9.º anos de escolaridade.

Consistia na construção de um texto, a partir de esquema que deveria ser completado e no qual já se encontrava a repetição de determinada conjunção ou locução. A conjunção e o tema a trabalhar por cada grupo eram seleccionados ao acaso.

Referências

- BARBEIRO, Luís (1996) — Consciência metalinguística: as componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita. In BARBEIRO, Luís; VIEIRA, Ricardo (Org.) — *Percursos de Aprendizagem e práticas educativas*. Leiria: ESEL.
- BARBEIRO, Luís (1998) — *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- BARBEIRO, Luís (1999a) — Funcionamento da Língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In CASTRO, Rui Vieira de [et al.] (Org.) — *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís (1999b) — *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, Luís (1999c) — *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARBEIRO, Luís (1999d) — Funcionamento da Língua: o jogo da criação. *Aprender*. N.º 22, Julho/99, p. 84-92.
- DUARTE, Inês (1991) — Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. In DELGADO-MARTINS [et al.] — *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Colibri, p. 41-64.
- DUARTE, Inês (1997) — Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, p. 67-74.
- KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo (1996) — *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- NOGUEIRA, Júlio Taborda (1999) — Sobre o valor formativo do ensino da gramática. In BARBOSA, Jorge Morais [et al.] (Org.) — *Gramática e ensino das línguas*. Actas do I Colóquio sobre Gramática. Coimbra: Almedina.
- SIM-SIM, Inês (1998) — Do uso da linguagem à consciência linguística. In *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Cap. 7.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1993) — *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Porto: Edições ASA.
- TITONE, Renzo (1988) — A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), 61-72.